



Facultad de Educación

**Programa de formación docente para la enseñanza estratégica de la
comprensión de textos narrativos**

Seminario de grado para optar al grado de Magíster en comprensión de lectura y
producción de textos.

Estudiante: Tavita Salinas Gaete

Profesora guía: María Teresa Lobos Sepúlveda

Corrector: Aurora Videla

Santiago de Chile

2017

Resumen

El presente artículo está inscrito dentro del marco de la investigación acción. Se desarrolló un programa de acompañamiento docente cuyo objetivo fue objetivo analizar las experiencias de las profesoras a partir de un proceso de formación orientado en el trabajo de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en textos narrativos. Este acompañamiento estuvo protagonizado por una profesora mentora quien trabajó directamente junto a dos profesoras mentorizadas (las tres pertenecientes a la misma institución), quiénes fueron asesoradas para implementar un conjunto de estrategias planificadas en función de desarrollar la comprensión lectora en textos narrativos. Al finalizar este proceso de acompañamiento se recogieron las experiencias vividas a través de un focus group para determinar el impacto que tuvo este programa de acompañamiento en las profesoras mentorizadas. Este programa colaboró con el quehacer pedagógico de las profesoras mentorizadas, pues se realizó dentro de la jornada de clases, entregó diferentes herramientas para trabajar en aula y logró vincular a los estudiantes con la lectura de textos narrativos.

Palabras claves: formación docente, mentoría, enseñanza estratégica, comprensión lectora, textos narrativos.

Abstract

This article is inscribed within the framework of the action research. Its purpose was to develop a teaching accompaniment program, which objective was focused on analysing the teachers' experiences in a formative process, this one oriented to develop strategies for teaching reading comprehension in narrative texts. This accompaniment was carried out by a mentor teacher who worked directly with two mentee teachers (all three belonging to the same institution), who were advised to implement a set of strategies planned in order to improve reading comprehension in narrative texts among students. At the end of this accompaniment process, the experiences gained were collected through a focus group to determine the impact of this program on the mentee teachers. This program collaborated with the pedagogical task of the mentored teachers, since it was carried out within the class day, gave different tools to work in the classroom and managed to link the students with the reading of narrative texts

Keywords: teaching training, mentoring, strategic teaching, reading comprehension, narrative texts.

1. Introducción

Hoy en día conseguir que los estudiantes logren comprender lo que leen y las constantes presiones por obtener altos resultados en las pruebas estandarizadas, se han convertido en un gran desafío para los profesores, generando una serie de críticas hacia la forma en cómo se desarrolla la comprensión lectora.

La comprensión lectora implica una serie de habilidades que los estudiantes deben desarrollar durante su proceso de aprendizaje, siendo un pilar importante en el crecimiento personal y recreativo de cualquier persona. En el presente artículo se entenderá la comprensión lectora como *“la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”* (OCDE, 2013)

Los logros en las competencias lectoras son un prerrequisito para la participación exitosa en la mayoría de las áreas de la vida. Por ello, se debe tener la capacidad de comprender lo que se está leyendo de manera adecuada, permitiendo el desarrollo del aprendizaje y el desarrollo de una sociedad más crítica, capaz de cuestionar la información que se le presente. De esta manera, en la medida que aumenta la lectura, mayor es la adquisición de contenidos, conocimiento del mundo y de la sociedad en que se vive.

En los actuales contextos escolares de enseñanza básica, es común que los docentes lleven a cabo sus prácticas pedagógicas de manera aislada, sin poder compartir sus experiencias de logro y dificultades para afrontar la importante tarea de enseñar a comprender, quedando en el olvido las estrategias utilizadas, sin una retroalimentación que permita mejorar lo que se hace en el aula. Es por esto que surge la necesidad de generar un espacio en que se pueda verbalizar y compartir experiencias pedagógicas, que se cuestione el trabajo en el aula realizado por los profesores para que los estudiantes puedan desarrollar exitosamente habilidades para la comprensión lectora. A raíz de lo anterior, es imprescindible tener la oportunidad de abrir un espacio de formación docente que permita mejorar la práctica pedagógica, intervenir en la forma de planificar las actividades y mostrar

una alternativa que posibilite una mejor manera de plantear tareas de lectura desafiantes para los estudiantes.

El establecimiento donde se llevó a cabo esta experiencia es de carácter municipal, cuenta con una matrícula de pre-kinder a cuarto medio con tres cursos por nivel. Es un colegio que cuenta con muchos recursos destinados a mejorar la calidad de la educación, sin embargo, estos recursos han sido destinados a intervenciones que se alejan de la realidad escolar.

El programa de formación ha sido pensado para ser aplicado en tercero básico puesto que la profesora mentora trabaja en ese nivel y las estrategias y actividades diseñadas en este programa pretenden ser el puntapié inicial para preparar y desarrollar en los estudiantes la tan anhelada comprensión lectora.

En este artículo se busca analizar las experiencias de los profesores a partir de un proceso de formación orientado en el trabajo de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos. Estas estrategias serán implementadas por una profesora mentora quien se desempeña en el mismo establecimiento de las profesoras que participarán en el proceso de formación, puesto que es fundamental potenciar y validar las capacidades de los docentes para orientar y mejorar las prácticas pedagógicas entre sus pares.

Posterior a la implementación de este proceso de acompañamiento, se creará un espacio de conversación para evaluar el impacto del acompañamiento en el quehacer pedagógico de las profesoras mentorizadas, analizando categorías que involucran aspectos tales como la forma de planificar, la observación de clase, la reacción de los niños en el aula frente al proceso y posibles recomendaciones para mejorar la implementación del programa.

2. Marco teórico

El presente marco teórico pretende evidenciar los **conceptos claves** que sustentan este artículo de investigación.

2.1 Formación docente

Los profesores son conscientes que la sociedad está en constante evolución. Por ello, ya no basta con los conocimientos y preparación que entrega la universidad. Es necesario manejar y buscar nuevas herramientas que apoyen la labor docente para hacerla dinámica, vanguardista, vinculante y por sobre todo que nos permita cumplir con los objetivos que se tienen pensado para los alumnos y no tan solo objetivos académicos, sino también aquellos objetivos que entreguen herramientas que les permitan enfrentarse con mayores recursos a una sociedad competitiva.

Las proyecciones de un país se encuentran ligadas a la calidad del sistema escolar, por lo tanto, el profesor tiene un papel prioritario pues, está en contacto día a día con los estudiantes, es él quien asume la responsabilidad de formarlos y de asegurar el éxito de los establecimientos. Son los profesores y profesoras quienes deben poner al servicio de la enseñanza y el aprendizaje todas las herramientas y dominio de contenidos que tengan a su alcance, se insiste entonces, en que la calidad de la educación depende, en gran medida, de los profesionales de la educación: los docentes.

En este artículo se entenderá por **formación docente** *“una etapa inicial de preparación en lo esencial para ejercer, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente”* (UNESCO, 2001)

La evolución histórica de la formación docente muestra un movimiento constante hacia la profesionalización desarrollando reformas, programas e instituciones que apoyen a los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas. De ahí que el desarrollo profesional es *“la secuencia a través de la cual se construye un docente*. Las principales etapas de este proceso son tres: *“la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional”* (Tedesco, 2003) El desempeño profesional es el ejercicio permanente de superación, búsqueda e

integración de conocimientos nuevos, es una constante exploración. *“El desarrollo profesional está formado por diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Es la conformación de opiniones, la construcción y defensa de propuestas sobre la educación y la enseñanza.”* (Medrano & Vailant, 2009)

Este artículo busca colaborar con la formación continua de los docentes desde un trabajo colaborativo y entre pares. Se trata de contribuir a este “desarrollo profesional permanente” analizando las prácticas escolares cotidianas para transformarlas en nuevas rutinas, generando nuevas propuestas, estrategias y modalidades de potenciación sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes en lectura.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de fomentar una figura que busca compartir experiencias y dominio de estrategias que promuevan el desarrollo integral de la comprensión de textos narrativos. Para ello, es necesario comenzar a develar el concepto de mentoría y su potencial para un adecuado acompañamiento docente.

A continuación, entenderemos por **mentoría** la *“relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar”*. (Ureta, 2009)

En el diario vivir, podrían darse una diversidad de situaciones de mentoría: entre estudiantes, entre profesionales, entre padres, etc., siempre manteniendo distinto grado de experiencia en su estatus o actividad respectiva.

Según Ureta, los objetivos que persigue un programa de mentoría son:

1. *“Proporcionar información y apoyo en los períodos de transición de la formación inicial al trabajo. Facilitar a los principiantes su incorporación a la profesión en general y a un contexto profesional en particular.*
2. *Servir de alternativa real y cercana a las necesidades del mentorizado.*
3. *Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo (personal, social y profesional).*
4. *Proporcionarles orientación, asesoramiento y refuerzo centrados en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional.*
5. *Ayudarles a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto.*
6. *Facilitarles su desarrollo personal y social: mejorar la autoestima, promover las relaciones interpersonales y la participación.*
7. *Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización”.*

Continuando con los objetivos anteriores mencionados por Ureta, la mentoría, especialmente en el ámbito profesional, consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y en la integración en el grupo e institución de referencia y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre problemas en los que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional siendo la experiencia el principal rasgo que configura el rol del mentor.

Mediante estos procesos de diálogos y reflexión, el mentor puede ayudar al mentorizado a desarrollar estrategias que lo conviertan en un profesor reflexivo, capacitado para resolver y tomar decisiones acertadas que beneficien su práctica pedagógica.

La cotidianidad escolar resulta ser muy cambiante e inesperada, surgen situaciones e imprevistos que alteran planificaciones, estandarizaciones y todo aquello que estaba programado para trabajar con los estudiantes, por lo tanto, un docente debe estar preparado para tomar decisiones y modificar su ruta de trabajo.

En el siguiente apartado se desarrollará el concepto de enseñanza estratégica y su importancia en el proceso de la comprensión de lectura.

2.2 Enseñanza estratégica en función de la comprensión lectora

Para comenzar es necesario conceptualizar y entender qué es una estrategia, según Mosquera *“el concepto de estrategia didáctica, responde entonces, en un sentido estricto, a un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida”* (Mosquera & Pérez, 2013)

Para un profesor, la meta establecida es que sus alumnos lleguen a comprender un texto y reflexionar acerca de lo leído, por lo tanto, su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de estrategias cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. La estrategia didáctica es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva.

No siempre la estrategia escogida será la más oportuna, esta puede funcionar con un curso, pero no con otro. Es imprescindible que un profesor domine varias alternativas con el fin de cambiar de decisión frente a cualquier inconveniente o a los resultados obtenidos por sus alumnos.

De acuerdo a lo anterior, se considera como docente estratégico a quien *“está en condiciones de ajustar, de manera deliberada, sus prácticas al contexto de cada materia (objetivos, contenidos, alumnos, recursos, competencias personales, etcétera) y más específicamente, si es capaz de auto-regular sus acciones frente a demandas que pudiesen producirse en su aula, de manera inesperada”* (Monereo, 2009).

Esta definición reafirma la necesidad de contar con un proceso de formación y un profesor mentor que guíe el trabajo de los profesores mentorizados, puesto que los constantes cambios en la cotidianidad escolar precisan docentes

reflexivos, flexibles y que sean capaces de modificar su quehacer pedagógico en función de resolver situaciones que muchas veces escapan de su planificación. A continuación, se explicará la relevancia del uso efectivo de una estrategia didáctica acorde a cada situación educativa.

2.3 Estrategia didáctica efectiva

El uso adecuado de las estrategias supone un trabajo pensado y direccionado para el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje. Por lo tanto, la estrategia es un medio que debe ser utilizado como un puente para conectar los aprendizajes previos de los estudiantes con el conocimiento nuevo y generar un aprendizaje significativo.

Para fundamentar lo anterior se debe dejar en claro que *“la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica del docente, se necesita orientar el concepto de técnica como procedimientos didácticos y el recurso particular para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia. Las estrategias didácticas apuntan a fomentar procesos de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo”* (Mosquera & Pérez, 2013)

El profesor debe ser el agente de cambio y modelador de la estrategia que quiere enseñar a sus alumnos, pues los estudiantes deben visualizar y entender que la herramienta que están adquiriendo es posible de ser utilizada para la comprensión de un texto. De acuerdo a esto, el profesor debe escoger con mucha precisión los textos que utilizará para el modelamiento de la estrategia porque el objetivo es que los estudiantes puedan utilizarla con mayor autonomía sin la mediación del docente.

Los estudiantes están constantemente expuestos a diferentes tipos de textos y en tercero básico esta tipología textual narrativa cumple un rol fundamental, pues el juego constante con la imaginación, la vinculación con los personajes y la empatía

con diversos acontecimientos provocan un entusiasmo inagotable por leer y saber qué es lo que ocurrirá con la historia, pudiendo así extrapolar la situación leída a una situación cotidiana real.

Siguiendo con el desarrollo de este artículo, a continuación, se profundizará en la visión y conceptualización de los textos narrativos.

2.4 Comprensión lectora de textos narrativos

Comprender no sólo implica la capacidad de transformar los símbolos gráficos en palabras, es un proceso que involucra muchas conexiones como lexicales, sintácticas y semánticas. Los siguientes autores nos muestran cómo definen el proceso de comprensión:

“La comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado de su interacción con el texto” (Cooper, 1990)

“Comprender una oración o textos consiste en construir un modelo mental sobre lo que allí está escrito. Este modelo se va formando con la información que el lector va recibiendo del texto, pero a su vez se usa como referente para la realización de inferencias y para guiar la interpretación de lo que va leyendo” (Cuetos, 1990)

“Aprender a leer significa poder tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humanos conseguimos recopilar a lo largo de la historia y que, en un sentido u otro, ya forma parte de nuestra manera de concebir el mundo, de interpretarlo.” (Catalá, 2001)

El factor común es que la comprensión de lectura debe ser entendida como *“un proceso de pensamiento constructivo y complejo en el que el lector desempeña un papel crucial, ya que es él quien, en su interacción con el escrito, tiene que poner en marcha una serie de habilidades cognitivas y activar distintos conocimientos que tiene almacenados en su memoria para interpretar el contenido al que se enfrenta y elaborar un modelo personal de la situación leída”* (Álvarez, Gonzáles, Núñez, & Soler, 2002)

Sabemos dónde comienza el proceso de lectura, pero no sabemos dónde termina, es evolutivo y la comprensión se construye junto con el lector. Enseñar a comprender requiere de un dominio pleno del proceso comprensión y el dominio de estrategias que se deben modelar para lograr que quien reciba estas estrategias, pueda lograr comprender lo que lee.

Este artículo de investigación está orientado a trabajar específicamente con textos narrativos pues, la narración, está presente en los niños desde mucho antes de nacer, ellos están constantemente expuestos a narraciones de distintas situaciones cotidianas que se van almacenando en la memoria y les va otorgando un sentido a la vida.

Desde el punto vista teórico *“el marco organizativo de la narración resulta de vital importancia para comprender la actividad humana. Es el esquema que proporciona un propósito y una dirección a nuestros acontecimientos, y hace que nuestras vidas puedan entenderse como un todo. Concebimos nuestra propia conducta y la de los otros dentro de un marco narrativo y, a través de este marco, reconocemos las consecuencias que pueden tener nuestras acciones”*. (Goldman, 2002)

Para los niños, los textos narrativos tienen una estrecha relación con la imaginación, creación y empatía con los personajes que intervienen en un relato. Desde un texto narrativo, ya sea un cuento, leyenda, mito, o fábula pueden aprender a interpretar y construir una opinión propia y crítica del mundo. Los estudiantes son capaces de comprender cuando relacionan un hecho con otro descrito en el texto, pero esta relación no es espontánea, pues requiere de la mediación de un otro, en este caso, de un profesor que proporcione las herramientas necesarias para lograr distintos niveles de comprensión.

Comprender un texto narrativo requiere del dominio de muchas habilidades diferentes, es así como algunos investigadores señalan *“que la comprensión narrativa es la habilidad de recordar la trama, la moraleja, los personajes (junto con sus intenciones y motivaciones), o los eventos que ocurren en el texto”* (Bañales, Moreno , & Vega, 2016) Tal como se ha mencionado anteriormente comprender es

una actividad compleja que requiere la fusión de los dominios que posee el lector y las características textuales. La comprensión es un proceso cíclico de construcción e integración del significado, el cual tiene como resultado tres niveles de representación:

- 1. Representación de la superficie del texto:** *el lector procesa y establece relaciones léxicas y lingüísticas entre las palabras -vocabulario– incluidas en las oraciones.*
- 2. La construcción de la base del texto:** *el lector construye una red de proposiciones semánticas del texto, que le permite conocer el significado literal del texto. Dicha red se construye a partir de los niveles de abstracción del significado del texto: micro y macroestructura. La formación de una microestructura se construye mediante el establecimiento de microproposiciones. A partir de la microestructura establecida, el lector elabora la macroestructura que obtiene el significado global del texto.*
- 3. Representación del modelo de la situación:** *el lector activa sus conocimientos previos provenientes de su memoria a largo plazo y los integra por medio de Inferencias a las proposiciones de la base del texto procesadas. De esta manera, logra una comprensión profunda o aprendizaje del texto que pasa a formar parte de su memoria de corto plazo.*

De acuerdo a lo anterior, el rol del docente en el desarrollo de la comprensión de textos narrativos es fundamental puesto que la competencia narrativa de los niños se compone de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se van formando y estimulando en diferentes etapas:

| Tabla 1. Etapas de la comprensión de textos narrativos | | | |
|---|----------------------|--------------------|-----------------------------------|
| Fase | Grado escolar | Edad | Procesos |
| | Inicial | 0 a 8 meses | Identifica secuencias de rutinas. |

| | | | |
|---------------------------------|---|---------------|---|
| Comprensión auditiva | | 1 año | Identifica el significado de algunas palabras (oral) |
| | | 2 años | Narra sus necesidades, deseos, planes, emociones y las reconoce en sus interlocutores. |
| | Preescolar | 3 años | |
| | | 4 años | Identifica el significado de algunos signos. |
| | | 5 años | Simula que lee. |
| Comprensión lectora | Primero y principios de segundo de primaria | 6 años | Reconoce la intención de mensajes orales (chistes) Reconoce los cambios de género de las palabras. Infiere la trama de historias. |
| | | 7 años | Aumenta vocabulario (3000 por año) Comprenden la mayoría de las palabras que utiliza. Narra secuencias de sucesos simples. |

| | | | |
|--|--------------------------------|---------------|---|
| | | | Comprende programas de televisión. |
| | Segundo y tercero de primaria. | 8 años | Identifica el signo lingüístico con su significado en palabras oraciones y su relación con el sonido. Lee de manera fluida narrativas sencillas. |

(Bañales , Moreno , & Vega, 2016)

Según lo expuesto anteriormente por los autores (Bañales, Moreno, & Vega, 2016) la comprensión narrativa está compuesta por una serie de etapas que se desarrollan de acuerdo a la madurez y crecimiento propio de los niños y tiene también un gran potencial desde el punto de vista social y cognitivo, pues las habilidades que implica comprender un texto narrativo representan un gran desafío para los niños y su formación como futuros lectores. A partir de lo anterior, se concluye que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje permitiendo que el texto cobre sentido para el lector.

Estrategias para lograr la tan anhelada comprensión lectora hay muchas, sin embargo, para alcanzar un grado de comprensión elevado es necesario comenzar a trabajar con estrategias que van desde lo más sencillo a lo más complejo, es decir, focalizar la comprensión y graduarla en distintos niveles y dimensiones cognitivas. A continuación, se presenta una tabla con las estrategias trabajadas en el proceso de formación para la enseñanza de textos narrativos.

| Tabla 2: Estrategias para desarrollar la comprensión lectora en textos narrativos | |
|--|--|
| Localizar la idea principal | Reconocer los aspectos más importantes o centrales de un tema. |
| Localizar información explícita e implícita | Reconocer información directa que aparece escrita en el texto y reconocer aquella información que requiere el uso de pistas textuales para concluir la respuesta. |
| Reconocer causa y efecto | Plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas. |
| Inferir características de los personajes | Reconocer cuáles son las causas o finalidades que tiene los personajes y que conducen u orientan sus acciones. |
| Opinar fundamentadamente | Expresar acuerdo o desacuerdo con algún acontecimiento entregando argumentos que apoyen la decisión. |

3 Metodología

3.1 Diseño del estudio

El presente artículo cuenta con un enfoque cualitativo que se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas que surgen como parte del proceso de investigación, son flexibles y se mueven entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. *“Su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan, los actores de un sistema social previamente definido”* (Baptista, Fernández, & Hernández, 2003)

3.2 Modalidad: Investigación acción

La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cosas por ser un proceso que *“se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de un análisis crítico de las situaciones y se configura como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”* (Kemiss & Mc Taggart, 1998)

Entre los puntos claves de la investigación – acción, destacan la mejora de la educación mediante un cambio y aprender a partir de las consecuencias de estos. La planificación, acción y reflexión permiten dar una justificación razonada de nuestra labor pedagógica educativa ante otras personas porque, se puede mostrar de qué modo las pruebas que se han obtenido y la reflexión crítica que se ha llevado a cabo, han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor del proceso que se ha realizado.

3.3 Participantes claves

En el estudio participan dos docentes de Educación General de un Liceo Municipal del sector oriente de la capital, más una profesora mentora, de la misma institución, quién estará a cargo del plan de trabajo.

A continuación, se presenta una tabla (tabla 3) con las características laborales de las profesoras participantes:

Tabla 3

Características profesionales de los docentes participantes

| | Docente 1 | Docente 2 |
|--------------------------------|--|---|
| Edad | 40 años | 24 |
| Sexo | femenino | femenino |
| Título profesional | Licencia en Educación Básica | Licenciada en Educación Básica |
| Mención | Inglés | Sin mención |
| Perfeccionamiento | Sin perfeccionamiento | Sin perfeccionamiento |
| Años de experiencia | 20 | 1 |
| Lugar de trabajo | Liceo Municipal | Liceo Municipal |
| Cargo actual | Jefatura 3° básico | Jefatura 3° básico |
| Asignaturas que imparte | Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Artes y Tecnología. | Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología. |
| Evaluación docente | Competente | Sin evaluación |

A la luz de los datos entregados en la tabla anterior, cabe mencionar que una de las profesoras seleccionadas para este proceso de formación, tiene mención en idioma extranjero inglés y no se desempeña laboralmente en esa área; la otra participante no tiene mención alguna pues es una docente que recién comienza su carrera profesional. A raíz de lo anterior y considerando las características profesionales de las docentes se hace necesario apoyar y guiar el proceso de enseñanza de estrategias de textos narrativos.

En la tabla que se muestra a continuación (tabla 4) se presentan las características de la tercera participante, quien será la profesora mentora, de este proceso de formación.

Tabla 4: Características profesionales de la profesora mentora.

| | Docente mentora |
|----------------------------|--|
| Edad | 34 años |
| Sexo | femenino |
| Título profesional | Licenciada en Educación Básica |
| Mención | Inglés |
| Perfeccionamiento | Diplomado en Evaluación. Magíster en Gestión Educacional. Magíster en Comprensión de Lectura y Producción de Textos (en curso) |
| Años de experiencia | 10 |
| Lugar de trabajo | Liceo Municipal |
| Cargo actual | Jefatura 3° básico. |

| | |
|--------------------------------|--|
| | Jefa de área de Lenguaje 1° a 4° Básico |
| Asignaturas que imparte | Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes y Tecnología. |
| Evaluación docente | Destacada |

4. Instrumentos

4.1 Recogida datos - Grupos focal

Como es sabido, los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que este es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular. *“El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos”.* (Bonilla-Jimenez & Escobar, 2009)

Respecto al número ideal de personas que deben conformar un grupo focal, diferentes autores han propuesto una gran variedad de rangos de participantes. En este artículo el grupo focal estará compuesto por tres integrantes dado el objetivo de este proyecto y el nivel de profundidad que se quiere dar al análisis final. En relación a la duración de la sesión de los grupos focales, estará en un rango entre 1 y 2 horas.

4.2 Guion para la entrevista

En esta etapa del proceso de formación, se generó un espacio de conversación para recabar información relacionada con la experiencia vivida. Esta actividad contó con un guion previamente establecido y ordenado en las siguientes categorías. A continuación, se muestra una tabla (tabla 5) con las preguntas realizadas a las profesoras mentorizadas.

| Tabla 5: Guion entrevista focus group a profesoras participantes | | |
|--|--|---|
| Categorías | Subcategoría | Preguntas |
| Planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de las actividades | <p>¿En qué medidas las actividades planificadas fueron apropiadas para mejorar el trabajo con textos narrativos en la sala de clases?</p> <p>En relación a las actividades planificadas, ¿en qué medida siente que fueron fluidas y sistemáticas?</p> <p>¿En qué momento fue necesario modificar el orden de las actividades para conseguir los objetivos propuestos en la planificación?</p> |
| Proceso de formación | <ul style="list-style-type: none"> • Beneficios • Estrategias • Reacción de los estudiantes | <p>¿Qué recursos del programa de formación considera apropiados para utilizarlos en su quehacer pedagógico?</p> <p>¿Qué aspectos de la planificación le parecieron más favorecedores para el desarrollo de la comprensión de textos narrativos en sus estudiantes?</p> <p>¿En qué medida las estrategias utilizadas en el proceso de formación le parecieron</p> |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | | <p>favorecedoras en el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes?</p> <p>¿Qué tipo de cambio pudo percibir en sus alumnos durante el proceso de aplicación de las estrategias para la comprensión de textos narrativos?</p> |
| Compartir experiencia | <ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de aprendizaje | <p>¿Por qué cree usted que es relevante compartir los resultados de su práctica pedagógica con sus pares?</p> <p>¿Qué aspecto de este proceso de acompañamiento requiere ser mejorado para una próxima aplicación?</p> |

El guion anterior tuvo como objetivo obtener apreciaciones, inquietudes y reacciones en función del proceso de formación y acompañamiento realizado por la profesora mentora y las profesoras mentorizadas. A partir de las conclusiones entregadas por las docentes acompañadas se pudo concluir la importancia de contar con espacios de trabajos comunes que permitan verbalizar experiencias, estrategias y decisiones oportunas para nutrir la práctica pedagógica.

Por otro lado, se realizó una actividad similar con un grupo de estudiantes al finalizar la sesión número cinco. Esta actividad se llevó a cabo para conocer la percepción de los niños en relación a las estrategias trabajadas con ellos clase a

clase. Se buscó conocer también el grado de utilidad y aplicación de las estrategias en las diferentes asignaturas y textos escolares.

4.3 Fases del proyecto de formación

El proyecto de formación estuvo compuesto por las siguientes etapas:

1. Planificación de las sesiones para la aplicación de estrategias de comprensión de textos narrativos

Este programa de formación estuvo orientado a trabajar con los siguientes textos narrativos: cuentos, fábulas, entre otros. Cada texto contó con su propia planificación y tiempo determinado (cada sesión de 45 minutos lo que es equivalente a 1 hora pedagógica) La estructura de cada clase estuvo organizada de la siguiente manera (ver anexos):

- **Inicio:** activación de conocimientos previos, motivación para la clase y entrega de la habilidad a trabajar (antes de la lectura)
- **Desarrollo:** lectura de los textos que se utilizan para utilizar una determinada estrategia, desarrollo de las actividades posteriores de cada texto, lectura y explicación detallada de la estrategia trabajada (durante y después de la lectura)
- **Cierre:** conclusión de la clase a través de actividades orales o escritas para reafirmar el aprendizaje de la estrategia (metacognición)

La preparación y la planificación de las secuencias didácticas se realizó de manera conjunta con las profesoras mentorizadas con la finalidad de generar una comunidad de aprendizaje, modelar cómo se selecciona el material a utilizar, cómo se formulan las preguntas, cómo se organizan las actividades, qué alternativa tener en caso que las actividades no desarrollen los objetivos pensados para la clase y sea necesario modificar el orden de la misma. Así se logró un espacio para proponer, crear y trabajar de manera más consciente, efectiva y eficaz.

2. Modelamiento de las sesiones

Una vez planificada las estrategias, se continuó con la puesta en marcha de las clases, en esta oportunidad la profesora mentora modeló cada una de las sesiones con el fin de presentar el trabajo con cada habilidad. Esto permitió que las profesoras observaran cómo se debe abordar la estrategia.

3. Observación de la aplicación de las estrategias

En la fase tres, la profesora mentora asiste a la sala de las profesoras mentorizadas para observar la aplicación de cada una de las estrategias. En la observación se puso énfasis al cumplimiento de la estructura de la clase (inicio-desarrollo y cierre), en la intencionalidad de las preguntas, en cómo las profesoras resolvieron dudas de los estudiantes y se observó también, la reacción de los niños en el desarrollo y fluidez de la habilidad, entre otros aspectos.

Cabe destacar que en ningún caso se pretendía que las clases fueran aplicadas de la misma manera en que la profesora mentora las demostró, más bien se solicitó que la estructura de la clase fuese respetada, pero cada profesora podía darle su propio sello e intención a la clase.

4. Espacio de conversación

Posterior a la aplicación de la primera etapa de trabajo, se dio un breve espacio de conversación para comentar sensaciones, impresiones y dudas relacionadas con el trabajo realizado.

4.4 Obtención y análisis de datos

Las sesiones de recogida de datos se realizaron al finalizar el proceso de acompañamiento, previa autorización por parte de la Unidad Técnico-Pedagógico del liceo en donde trabajan las profesoras participantes, se concedió un espacio físico y el tiempo necesario para la conversación y posterior recogida de datos.

Las respuestas de las profesoras participantes fueron grabadas en su totalidad identificando una de la otra a través del código Docente 1 y Docente 2.

Por otro lado, se tomó en cuenta la percepción de los niños en relación a las estrategias trabajadas.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se han revisado y estudiado conceptos que están directamente relacionados con la comprensión lectora de textos narrativos. El cuento, la fábula y tantos otros desarrollan la imaginación, la empatía y un conocimiento del entorno y de sí mismo, conectando a los estudiantes con sus primeras lecturas, dando espacio a la creación de opiniones personales y críticas relacionadas con actitudes, acciones o comportamiento de los personajes.

Enseñar a comprender lo que se lee es el gran anhelo de todo profesor, pero para ello es necesario recurrir a un conjunto de estrategias las cuales deben ser previamente conocidas para poder transmitir las y generar la comprensión global del texto, discriminando aquello que es relevante de lo que no lo es. En este sentido la enseñanza estratégica cumple un rol fundamental porque involucra tomar una serie de decisiones que van desde la elección de los textos, que deben ser apropiados a la edad e intereses de los niños, verificar que el vocabulario sea adecuado y no entorpezca el proceso de comprensión, hasta el tipo de actividades que se realizarán, puesto que el texto escogido será el medio a través del cual se presentará y desarrollará la estrategia.

Por otro lado, ¿cómo saber si lo que se está enseñando es lo correcto?, ¿cómo poder mejorar o más bien potenciar las prácticas pedagógicas? Todas estas interrogantes se responden trabajando en conjunto con los pares, compartiendo experiencias que promuevan el desarrollo integral docente. Es necesario otorgar espacios de trabajos comunes para ir construyendo clases efectivas, eficaces y completas, junto con ello la observación de clases entre pares, también permite ampliar la gama de actividades y la manera de enfrentar una determinada clase o grupo de estudiantes.

Una vez terminado el proceso de aplicación de las estrategias escogidas en este programa de formación, se procedió al espacio de conversación para compartir experiencias y responder las preguntas que mueven este artículo de investigación.

En relación a la categoría de Planificación y la subcategoría de Adecuación de las Actividades las profesoras frente a la pregunta ¿en qué medida las actividades fueron apropiadas para mejorar el trabajo con textos narrativos?, profesoras comentaron que: *“las actividades fueron apropiadas para trabajar con textos narrativos debido a que se apoyó cada estrategia con el concepto de ella, textos entretenidos e interesantes, que motivaban e intrigaban a los niños, además, el uso de ppt complementó fuertemente el desarrollo de las lecturas, como también el uso de imágenes como apoyo gráfico para entender el nuevo vocabulario”*.

A partir de lo anterior se puede determinar que las actividades fueron oportunas puesto que a la luz de las profesoras quienes tuvieron que aplicar y trabajar con las planificaciones estas resultaron desafiantes e interesantes.

Frente a la siguiente interrogante: en relación a las actividades planificadas, ¿en qué medida siente que fueron fluidas y sistemáticas?, las profesoras determinaron lo siguiente: *“las actividades de cada estrategia realizada en base a los textos, eran cortas, variadas, rápidas, desafiantes y entretenidas. Estas incluían imágenes, otras, fragmentos de textos capturando la atención de los niños. Al estar estructuras y planificadas permite a los alumnos una fácil aplicación de la estrategia aprendida. Ya que cada guía que realizaron tenía una estructura parecida facilitando el desarrollo de estas”*.

Sin duda, la correcta toma de decisiones al minuto de pensar la planificación para desarrollar una estrategia vuelve a cobrar sentido, y de acuerdo al testimonio de las docentes, las actividades planificadas para las sesiones de trabajo cumplieron con el objetivo de conectar a los estudiantes con las clases, seguir instrucciones, conduciéndolos por un camino conocido, pero no menos desafiantes y demandante.

En relación a la pregunta: ¿en qué momento fue necesario modificar el orden de las actividades para conseguir los objetivos propuestos en la planificación?, las profesoras se mencionaron lo siguiente: *“fue necesario cambiar el orden de las actividades porque se hizo corto el tiempo planificado para la sesión, al tener dos textos que trabajar”*.

De acuerdo a lo anterior, se destaca que el factor tiempo fue un obstáculo para llevar a cabo la planificación a cabalidad, por lo tanto, un aspecto a mejorar es la proyección del tiempo al minuto de planificar las actividades.

En la segunda etapa de este espacio de conversación correspondiente a la categoría Proceso de Formación y subcategoría Beneficios, Estrategias y Reacción de los estudiantes, las profesoras frente a la pregunta ¿qué recursos del programa de formación considera apropiados para utilizarlos en su quehacer pedagógico?, respondieron lo siguiente: *“los textos fueron atractivos y cautivadores, adecuados a la edad de los alumnos, que al incluir imágenes proyectadas del texto y vocabulario durante la lectura potenciaba mucho más la comprensión, por lo tanto, creemos que es muy importante utilizarlo en el quehacer pedagógico diario. También creemos que son importante las preguntas de comprensión durante la lectura porque permiten recapitular lo que van leyendo, como también que los alumnos participen de la lectura del texto, así la profesora no lee todo y crea en ellos el hábito de leer en voz alta, nos pareció muy, muy bueno, porque les permitía organizar en su mente todo, dando estrategias para destacar las ideas importantes, y de esa manera se podían organizar en el texto”*.

Sin duda alguna la organización y planificación del programa debe contener todos aquellos elementos que permitan que las clases sean dinámicas, entretenidas y vinculantes con la lectura, actividades factibles de desarrollar en un tiempo determinado, recursos gráficos que guíen y ayuden a comprender tanto el vocabulario como la estrategia, generando que la aplicación de las planificaciones sea útil tanto para los alumnos como las profesoras que llevan a cabo las clases.

En función a la pregunta, ¿qué aspectos de la planificación le parecieron más favorecedores para el desarrollo de la comprensión de textos narrativos?, las

profesoras respondieron lo siguiente: *“la forma de plantear la estrategia en el inicio, es decir, que, mediante actividades previas al trabajo, los alumnos llegasen mediante lluvias de ideas a develar la estrategia a trabajar durante la sesión. Creemos que es un muy buen recurso para el proceso de aprendizaje porque les permite una constante y activa participación. El hecho de preguntar durante la lectura del texto, hacer pausas para englobar lo que han leído hasta el minuto, hacer preguntas enfocadas en la estrategia que se busca enseñar y en las estrategias vistas con anterioridad, permite verificar los aprendizajes. La idea de que los alumnos sean partícipes de sus aprendizajes permite que puedan aplicar en otras instancias las estrategias trabajadas en todas las sesiones”*.

Cabe destacar que las técnicas entregadas en las planificaciones tienen un claro objetivo a desarrollar, que es vincular las estrategias vistas anteriormente con las nuevas generando una conexión en todo momento, para que así el alumno, pueda en un futuro, aplicarlas en nuevos aprendizajes.

Continuando con la siguiente interrogante y frente a la pregunta ¿en qué medida las estrategias utilizadas en el proceso de formación le parecieron favorecedoras en el desarrollo de la comprensión de sus estudiantes?, las profesoras respondieron lo siguiente: *“creemos que sí fueron favorecedoras, porque mantenían la atención de los alumnos, implicaba mucha participación por parte de ellos, porque las actividades potenciaban cada estrategia, tanto en el inicio, en el desarrollo como en el cierre. Estos pasos eran muy marcados y permitían un orden muy claro, ayudando tanto al profesor como a los alumnos. El tener un inicio cuyo objetivo era activar conocimientos previos y cierres que permitían englobar claramente la estrategia permitieron realizar metacognición”*.

En este sentido y de acuerdo a lo que las docentes mencionan, las estrategias “antes, durante y después de la lectura”, fueron favorecedoras para el proceso de comprensión lectora. Esta modalidad de clase en la cual se desarrollaban actividades para cada momento, desafió a los estudiantes de cada una de las sesiones.

En relación a la última pregunta de esta categoría, ¿qué tipo de cambio pudo percibir en sus alumnos durante el proceso de aplicación de las estrategias para la comprensión de textos narrativos?, las docentes contestaron lo siguiente: *“los alumnos estuvieron más participativos, más interesados en realizar las actividades porque comprendieron el procedimiento debido a que estas tenían un orden fácil lógico y repetitivo en las guías de trabajo. Sin duda hay un enriquecimiento principalmente por la progresión de las estrategias como forma de trabajo lo que favorece el aprendizaje”*.

El mayor cambio observado según las profesoras fue el interés, participación, facilidad que tuvieron los alumnos para comprender las actividades. Sin duda, lo mencionado muestra que la planificación fue correcta y organizada con un objetivo claro, permitiendo desarrollar un profundo vínculo con la lectura.

En la tercera parte y final de este espacio de conversación, las profesoras respondieron preguntas asociadas a la categoría de Compartir Experiencias, específicamente en la subcategoría de Comunidad de Aprendizaje y frente a la pregunta ¿por qué cree usted que es relevante compartir los resultados de su práctica pedagógica con sus pares?, las profesoras respondieron lo siguiente: *“creemos que es muy importante para no quedarse con una sola visión de educación o una sola forma de enseñar, porque al compartir se recibe retroalimentación por parte de los pares, se aprenden estrategias que favorecen y complementan la clase. Al compartir ideas y experiencias permite y mejora las estrategias o formas de abarcar el desarrollo de las clases, potenciando así el trabajo de cada docente”*.

Se puede señalar que es imprescindible tener nueva visión y opinión de pares para la práctica pedagógica porque al contar con un soporte teórico y práctico siempre será enriquecedor para el quehacer pedagógico. Por ello, se debe conversar, preguntar y apoyarse en otros docentes ya que sus aportes y críticas constructivas son claves para crecer profesionalmente.

Para finalizar este espacio de conversación se realizó la siguiente pregunta: ¿qué aspectos de este proceso de acompañamiento requiere ser mejorado para

una próxima aplicación?, a lo que las profesoras respondieron: *“creemos que el tema de los tiempos considerado para cada actividad, (45 minutos es muy poco), a veces nos pasamos del tiempo indicado para cumplir con la planificación que se nos entregó”*.

Teniendo presente lo comentado por las docentes se puede concluir que todo es factible de mejorar, de flexibilizar y también de adaptar a la realidad que sea necesaria, esa es una de las características propias de trabajar con niños, ninguna sala es igual a otra, porque existen realidades de cursos diferentes y estilos de enseñanzas propios, pero sin duda, en la medida que exista un trabajo planificado, con metas claras, dominio de contenido y estrategias por parte de los docentes y un equipo que trabaje mancomunadamente se desarrollará el gusto por la lectura y así construiremos nuevos lectores.

Cabe destacar que las profesoras fueron participantes activas en el proceso de formación, porque revisaron las planificaciones, realizaron preguntas durante la construcción de las mismas, asistieron al modelamiento de las cinco estrategias planificadas.

Los propulsores de este artículo de investigación fueron los niños y ellos también tuvieron algo que decir al respecto. Al finalizar la quinta sesión de trabajo, y particularmente con uno de los cursos, se generó un espacio de conversación a raíz de las cinco estrategias vistas y su uso en la asignatura de lenguaje propiamente tal y en las distintas asignaturas.

En el transcurso de esta conversación, los estudiantes manifestaron gran dominio de la definición de cada una de las estrategias, verbalizaron con ejemplos cotidianos y otros extraídos de algunos textos trabajados en clases. Se dieron cuenta que podían aplicar la estrategia trabajada en otras actividades de lectura. Recordaron también actividades y momentos que para ellos fueron significativos en cada una de las sesiones.

Todas las herramientas entregadas a las profesoras y a los estudiantes a través de este programa de acompañamiento, proporcionaron y activaron los

conocimientos previos de los alumnos vinculándolos con otros nuevos, poniendo en práctica lo aprendido y realizando un proceso metacognitivo, generando así un aprendizaje significativo. Todo esto gracias a la estrategia “antes, durante y después de la lectura” que se entregó en las sesiones planificadas.

Finalmente, y a partir de la experiencia se concluye que la lectura de textos narrativos favorece la flexibilidad del pensamiento y la apertura al cambio y adaptación a diferentes contextos estimulando múltiples inteligencias. Por otro lado, los textos utilizados fueron seleccionados desde los intereses de los estudiantes, con un vocabulario adecuado, con personajes y situaciones que les permitiera vincularse con ellos. Todo lo anterior no hace más que sintetizar y culminar un proceso colmado de aprendizaje en esta perfecta triangulación: mentor - mentorizados – alumnos.

Referencias

- Álvarez, L., Gonzáles, J., Núñez, J., & Soler, E. (2002). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bañales, G., Moreno, T., & Vega, N. (2016). *www.gerardobanales.com*. Obtenido de *www.gerardobanales.com*: http://gerardobanales.com/wp-content/uploads/2016/08/VegaBa%C3%B1alesMoreno_2016_EnsenanzaTextoNarrativo.pdf
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Bonilla-Jimenez, F., & Escobar, J. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 51-67.
- Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. España: Wolters Kluwer.
- Goldman, S. B. (2002). *Toward a functional analysis of scientific genres: Implications for understanding and learning processes*. .
- Kemiss, S., & Mc Taggart. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Medrano, C. V., & Vailant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Monero, C. (22 de Junio de 2009). *www.researchgate.net*. Obtenido de *www.researchgate.net*:
https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/257922329_Being_a_strategic_teacher_When_changing_strategies_is_not_enough/links/0a85e5351bd92373f5000000.pdf
- Mosquera, F., & Pérez, J. (2013). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Paiep.
- OCDE. (Julio de 2013). *www.ocde.org*. Obtenido de *www.ocde.org*:
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-30-esp.pdf>
- Tedesco, J. C. (Mayo de 2003). *http://www.udesa.edu.ar/*. Obtenido de *http://www.udesa.edu.ar/*: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT6-Tedesco.pdf>

UNESCO. (noviembre de 2001). *www.unesco.org*. Obtenido de *www.unesco.org*:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>

Ureta, C. V. (17 de Abril de 2009). *Profesorado, revista de currículum y profesorado*. Obtenido de *Profesorado, revista de currículum y profesorado*:
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/13629/1/rev131ART14.pdf>